

REBES REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE



GVA - GRUPO VERDE DE AGROECOLOGIA E ABELHAS - POMBAL - PB
REVISÃO DE LITERATURA

O ato de ler e a formação de leitores

Katiuska Lamara Vieira Cavalcante Lopes

Diplomada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP

E-mail: katiuska.lopes@yahoo.com.br

Resumo: A aquisição da leitura se dá quando o indivíduo é capaz de atribuir sentido ao que lê, pois ela está vinculada à capacidade de interpretar o que está escrito. A leitura pode provocar mudança no desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal do leitor. No entanto, deve-se registrar que ler é uma atividade extremamente complexa, que envolve problemas não só semânticos culturais, ideológicos, filosóficos, mais até fonéticos. Para acompanhar as constantes transformações do ato de ler é necessário que o leitor vai aperfeiçoando suas estratégias de leitura, de acordo com as necessidades externas. A leitura deve ser vista como um processo de compreensão abrangente, no qual o leitor tem grande importância, já que participa do mesmo com suas capacidades, no sentido de interiorizar as mais diversas formas de expressão textual. No entanto, para que haja uma revolução no aprendizado da leitura, faz-se necessário uma mudança de concepção dos professores a respeito desta atividade e do seu ensino a partir de uma aproximação e reflexão sobre o conhecimento produzido a respeito dos processos envolvidos neste aprendizado. O presente artigo tem por objetivo mostrar como ocorre a descoberta do prazer de ler.

Palavras-chave: Leitura. Prática. Prazer.

Abstract: The acquisition of reading is when the individual is able to assign meaning to read it, because it is linked to the ability to interpret what is written. Reading can cause changes in the intellectual, professional and personal reader. However, it is noteworthy that reading is an extremely complex, involving issues not only semantic cultural, ideological, philosophical, even more phonetic. To keep up with constant changes in the act of reading is necessary that the reader will perfecting their reading strategies, according to need external. The reading should be seen as a process of comprehensive understanding, in which the reader is of great importance, since it participates in the same with its capabilities in order to internalize the most diverse forms of textual expression. However, for there to be a revolution in reading, it is necessary to change the design of teachers regarding this activity and from his teaching approach and reflection on the knowledge produced about the processes involved in learning. This article aims to show how the discovery is the pleasure of reading.

Keywords: Reading. Practice. Pleasure.

1 Introdução

Antigamente saber ler era uma espécie de 'luxo', que trazia 'status' e elevava a classe social. Na atualidade, a leitura se tornou uma ferramenta indispensável à vida em sociedade. Seu uso favorece a formação pessoal, além de proporcionar uma melhor participação no processo de comunicação social e possibilitar àquele que tem o seu domínio, exercer melhor a sua cidadania.

Desta forma, pode-se afirmar que o ato de ler permite o desenvolvimento do senso crítico, aprimorando a capacidade e as possibilidades de participação social.

Através da leitura o aluno tem a possibilidade de questionar os seus próprios hábitos e atitudes, questionar o mundo e tornar-se mais culto. No entanto, a falta de leitura aparece hoje entre os maiores problemas mais estudados e discutidos do sistema educacional.

Diversos teóricos a exemplo de Freire (1997), Silva (2002) e Martins (2004), tentam mostrar a importância do ato de ler, afirmando que a leitura é a base de todo processo educativo.

Silva (2002), por sua vez, acrescenta que a leitura é uma forma de aquisição de conhecimentos, que são necessários para qualquer indivíduo em sua sociedade, seja para desenvolver novos conhecimentos, seja para compreender o mundo.

Nesse contexto, pode-se perceber que a leitura está intimamente ligada ao processo de construção do saber.

A leitura forma pessoas com melhor capacidade de expressão e compreensão. A ausência da leitura reflete em dificuldades estruturais e políticas, o que prejudica o desenvolvimento sociocultural, tecnológico e financeiro de um país.

Através da leitura o ser humano pode ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre determinado campo

cultural ou científico, aumentar seu vocabulário pessoal. E, por consequência, comunicar suas ideias de forma mais eficiente. Pela leitura, o indivíduo entrar em contato com ideias de outras pessoas sobre determinado tema, aprofundando conhecimentos e adquirindo cultura geral. O presente trabalho, de natureza bibliográfica, tem por objetivo mostrar a importância do ato de ler na formação do leitor.

2 Revisão de Literatura

2.1 O que é leitura

Existem inúmeras definições para o termo 'leitura'. No entanto, todas, em sua essência, apresentam a leitura como o mecanismo, sem o qual, o processo educativo não existiria.

Na concepção de Smolka (2001), a leitura é uma atividade humana reflexiva e crítica, e, por essa razão, não se resume a decifração mecânica.

Por meio de leitura é que se pode desenvolver a capacidade de discernimento sobre qualquer tema, sem que se corra o risco da superficialidade e da inconsistência.

Freire (1997), abordando a importância do ato de ler, enfatiza que aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se, é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras. É preciso ler e formar um senso crítico daquilo que se ler.

Quando o indivíduo se torna leitor da palavra, ele está lendo o mundo que está sob influência dela, considerando sua correlação, simbiose, quer queira ou não, entre a realidade e a ficção.

Focalizando a importância da leitura no contexto escolar afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais, que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra a letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituído antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 53).

Nesse contexto, percebe-se que a leitura exige do leitor condições para um bom andamento e melhor compreensão do texto, que vai desde o conhecimento do leitor sobre o assunto tratado, até a capacidade que o mesmo possui de identificar as ideias mais importantes do texto de acordo com o seu objetivo.

A aquisição da leitura se dá quando o indivíduo é capaz de atribuir sentido ao que lê, pois a leitura está vinculada à capacidade de interpretar o que está escrito.

Por outro lado, segundo Ferreira e Dias (2002, p. 48),

[...] a leitura é uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo,

favorecendo a possibilidade de transformações coletivas. Contudo, para que isto ocorra, faz-se necessário uma conscientização da sociedade em relação à importância da linguagem escrita, a qual pode começar a partir de uma mudança no projeto político de escola e na concretização de uma proposta social de leitura.

Assim, percebe-se que a leitura pode provocar mudança no desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal do leitor. No entanto, deve-se registrar que ler é uma atividade extremamente complexa, que envolve problemas não só semânticos culturais, ideológicos, filosóficos, mais até fonéticos.

Analisando a importância da leitura na vida do ser humano, Silva (2002) afirma que a mesma é fundamental não apenas para atender às necessidades do aluno na sua formação acadêmica, mas também na formação do cidadão, cuja tarefa é também da escola.

No entanto, deve-se registrar que o ato de ler está em constante transformação. Para acompanhar essa transformação é necessário que o leitor vai aperfeiçoando suas estratégias de leitura, de acordo com as necessidades externas.

No contexto atual, o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade.

De acordo com Martins (2004), existem três níveis de leitura que não acontecem separadamente e dentro de uma hierarquia, mas simultaneamente e, portanto inter-relacionados. São eles:

- a) leitura sensorial: está diretamente relacionada aos sentidos;
- b) leitura emocional: lida com todas as emoções;
- c) leitura racional: concentra-se na parte intelectual, reflexiva, dinâmica e questionadora, que fazem com que compreendamos o texto como ele se apresenta.

Tais níveis se inter-relacionam e ao acontecerem de modo simultâneo, trazem riqueza ao ato de ler.

Entretanto, para ler, é necessário adquirir competência levando em conta elementos do texto. Ler bem é o ponto fundamental para os que quiserem ampliar e desenvolver as orientações e aberturas de sala de aula. Quem lê, constrói sua própria ciência; quem lê, memoriza elementos de um todo que não se atingiu.

No entanto, é importante registrar que o conceito de leitura se apresenta como sendo algo amplo, sem ser apenas uma decifração dos signos do alfabeto.

2.2 A leitura em sala de aula

A leitura na escola serve muitas vezes como modelo, tanto na aprendizagem da língua, quanto na assimilação de valores e comportamentos, que muitas vezes difunde conceitos atitudes e com isso pode abolir a leitura no universo escolar.

Na concepção de Santos (2007, p. 83),

O aluno que aprende a aprender é aquele que é leitor. O leitor que aprende a aprender é aquele que primeiro domina uma técnica de leitura e

tem, diante do texto, uma posição de aprendizagem, de busca e uma postura crítica. O ato de ler e o de aprender são duas realidades muito próximas, portanto indissociáveis, interferindo-se mutuamente. Dominar a leitura conduz o aluno a uma atitude ativa, dinâmica e crítica em relação ao conhecimento.

A leitura é exercício constante porque a habilidade de ler pode ser desenvolvida e aprimorada através da repetição do próprio ato de ler. É exercício reflexivo porque ao mesmo tempo em que se lê, é necessário que se reflita sobre a mensagem que o autor tenta nos passar em seu texto.

Cagliari (1996) relata que na escola a leitura serve não só para se aprender a ler, como para aprender outras coisas lendo. Serve ainda para ensinar a pronúncia dos alunos no dialeto-padrão e em outros.

Mostrar o valor da leitura aos educandos não é uma tarefa difícil, pois esse processo, bem estruturado, com supervisores e/ou bibliotecários, significa uma possibilidade de repensar o real pela compreensão mais profunda dos aspectos que o compõem.

Segundo Silva (2002), por ser um processo básico na formação dos indivíduos, a leitura não tem tido a atenção que deveria. A escola, ao invés de dinamizar o processo, afasta os alunos da leitura.

No entanto, apesar de todos os problemas funcionais e estruturais, é na escola que as crianças aprendem a ler. Muitas têm no ambiente escolar, o primeiro contato com a literatura. Assim, fica claro que a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo um caráter formativo, constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor.

A leitura deve ser vista como um processo de compreensão abrangente, no qual o leitor tem grande importância, já que participa do mesmo com suas capacidades, no sentido de interiorizar as mais diversas formas de expressão textual.

Desde a alfabetização, textos, frases, palavras, sílabas e letras, têm que ter um sentido fundamental para a criança, pois é a partir deste processo que a criança poderá se tornar um bom leitor, lendo e compreendendo o que lê.

Em síntese, a leitura assume um papel fundamental na aprendizagem de todos os conteúdos escolares. O sucesso escolar depende do domínio dessa habilidade, resguardados, obviamente, outros fatores que interferem na aprendizagem.

2.3 As estratégias de leitura

Estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura.

Solé (1998), afirma que as estratégias de leitura são ações voltadas para a execução de uma meta e que têm a função de regular a ação do sujeito, já que lhe permitem avaliar, selecionar, persistir ou mudar determinadas ações em favor de seus objetivos.

Acrescentam Ferreira e Dias (2002, p. 48), que “as estratégias de leitura são capacidades cognitivas de

ordem mais elevada e intimamente ligadas à metacognição”.

Em seu contexto, as estratégias de leitura permitem uma atuação inteligente e planejada da atividade de leitura. Por outro lado, as ações metacognitivas permitem conhecer sobre o próprio conhecimento.

Afirma Solé (1998), que as estratégias leitoras precisam ser ensinadas, pois, as crianças não nascem sabendo utilizá-las.

Deve-se ensinar os procedimentos para uma melhor aquisição da leitura, priorizando a metacognição. No entanto, é importante ressaltar que não se pode ter a preocupação em conhecer um vasto repertório de estratégias. O mais importante é saber utilizá-las, mesmo que seja em menor número.

Nesse sentido, conhecer as estratégias de leitura não é o suficiente. A criança precisa saber mobilizá-las e utilizá-las em face da variedade de situações de leitura (FERREIRA e DIAS, 2002).

Ainda de acordo com Solé (1998), o ensino de estratégias de leitura deve-se basear nas seguintes ideias básicas:

- a) A ideia da situação educativa como um processo compartilhado, em que os papéis de professor e aluno revezam-se entre a figura e o fundo do todo que é a situação educativa;
- b) A ideia de que o professor deve exercer uma função de guia ou orientador;
- c) A ideia de que os desafios do ensino devem estar um pouco além do que a criança é capaz de resolver sozinha.

Fazendo uma análise sobre o que foi exposto acima, percebe-se que a primeira ideia básica determina que nem o professor nem o aluno se apresentam como o centro do processo. Ambos devem ser vistos como elementos indispensáveis do cenário educativo.

A segunda ideia básica estabelece que o professor deve favorecer o estabelecimento do elo entre a construção individual pretendida pelo aluno e os conteúdos escolares com seus objetivos específicos.

A terceira ideia básica traduz que o bom ensino não é simplesmente aquele se situa um pouco acima do nível atual do aluno. O bom ensino deve garantir a interiorização do que foi ensinado, ao mesmo tempo que permite que o sujeito desse processo possa utilizar-se de forma autônoma o conhecimento que lhe foi repassado.

Damásio (2008) identifica seis tipos de estratégias de leitura que podem ser aplicadas em sala de aula, como técnicas auxiliares ao processo de compreensão. São elas:

- a) visita à biblioteca,
- b) predição,
- c) leitura silenciosa,
- d) pensar em voz alta,
- e) resumo,
- f) questionamento

É importante lembrar que as estratégias de leitura também auxiliam no estudo, favorecendo a obtenção de um nível de compreensão melhor. Exigem participação ativa do leitor, podendo ser aplicadas a qualquer tipo de texto e em qualquer momento da leitura, com ou sem ajuda externa.

2.4 Habilidades fonológicas

Afirmam Paes e Pessoa (2005), que a apropriação da escrita apresenta-se como um grande desafio para os educadores e alunos.

Isto ocorre porque muitas crianças de escolas públicas e particulares vivenciam situações de fracasso escolar devido a dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Entretanto, esta constatação não indica necessariamente que a dificuldade para aprender a ler e a escrever deve-se a razões de ordem social, cultural, econômica, orgânica ou emocional da criança.

Contudo, deve-se registrar que para aquisição da leitura e escrita numa língua cujo sistema é alfabético, é necessário entender que as letras correspondem a segmentos sonoros sem significados, ou seja, fonemas.

Na concepção de Ferreiro e Teberosky (1999), o conhecimento da escrita começa antes da entrada da criança na vida escolar. O aluno passa por estágios durante processo de aquisição da linguagem escrita apontados como uma sequência psicogenética e caracterizada sucessivamente como fase pré-silábica, silábica, silábica - alfabética e alfabética.

Nesse mesmo sentido, Paes e Pessoa (2005), acrescentam que na fase alfabética o sujeito torna-se capaz de conhecer o valor sonoro convencional de algumas ou de todas as letras, conseguindo juntá-las para formar sílabas e palavras.

No entanto, apesar de dominar as convenções fonema-grafema, tal como são regidos pelo sistema de escrita alfabética, o indivíduo não tem a escrita correta das palavras defrontando-se então com as dificuldades ortográficas.

Analisando como surgem as habilidades fonológicas, Paes e Pessoa (2005) afirmam que:

A consciência fonológica é a capacidade do indivíduo reconhecer que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados e abrange a capacidade de refletir (constatar e comparar) e operar com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir e transpor).

A consciência fonológica não é uma variável única, binária ou dicotômica. Ela é uma habilidade possui uma estrutura hierárquica, que atua através de estágios, iniciando com a consciência de unidades mais globais até chegar à consciência plena dos segmentos fonêmicos da fala.

Acrescentam ainda Paes e Pessoa (2005), que a consciência fonológica demanda que a criança ignore o significado da palavra e passe a prestar atenção à estrutura fonológica da mesma.

A capacidade de segmentar e operar com as estruturas silábicas é denominado conhecimento silábico. A sílaba é a unidade natural de segmentação da fala, sendo mais acessível do que as unidades intrassilábicas e os fonemas. É o primeiro e talvez o mais óbvio caminho de segmentação sonora, que traz pouca dificuldade a maioria das crianças. O conhecimento intrassilábico caracteriza-se pela habilidade de conhecer que as palavras

podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema e menores que uma sílaba.

Assim sendo, perceber que a palavra é uma sequência de fonemas equivale ao conhecimento segmental ou fonêmico. Nesse sentido, a criança percebe que as palavras possuem sons que podem ser modificados, apagados ou reposicionados.

2.5 Relação entre fala e escrita

A relação entre fala e escrita não é unidirecional, como tradicionalmente se postula, isto é, não apenas a oralidade é determinante na apropriação do código escrito, mas a escrita exerce papel determinante sobre a fala.

De acordo com Kato (1990), o uso em contextos orais de formas convencionadas pelo sistema gráfico do português, além de revelar o prestígio social atribuído a uma pronúncia que se aproxima da forma escrita, considerada pelo senso comum a forma mais 'correta', caracteriza também, um novo tipo de consciência linguística construído pelo aprendizado das relações entre letras e sons durante o processo de alfabetização.

Segundo Morais (1996), a alfabetização estabelece uma nova relação entre língua e falante. Para aquele autor não é mais possível ouvir uma palavra sem relacioná-la a sua representação ortográfica, letra por letra.

Assim, se no início do letramento os alunos tendem a suprir as arbitrariedades e irregularidades na relação entre fonema e grafema aproximando-a de sua forma fonética, o que se iniciou como uma consciência fonológica originária de um método alfabético de letramento é substituído por uma consciência ortográfica, que pode determinar comportamentos na fala. Isso ocorre quando as convenções já perderam seu caráter arbitrário e adquirem uma aparência de naturalidade.

Para Kato (1990), esse comportamento linguístico diferenciado por parte de falantes de grau médio ou superior de escolaridade em oposição àqueles com um grau básico ou nulo indica um processo de 'adaptação' da performance dos primeiros, que segue à fase de absorção de normas ortográficas sem relação direta com a oralidade e que resulta numa fala que procura simular a escrita.

Ainda na visão de Kato (1990), tem-se duas fases para a fala e a escrita:

a) numa etapa inicial de letramento, a escrita reflete de forma relativamente isomórfica o comportamento oral, ainda característico de uma fase anterior à alfabetização;

b) numa etapa posterior, a escrita ganha atributos de modalidade autônoma de expressão, passando a ser regida por normas internas independentes, motivadas por questões etimológicas, morfológicas, etc., que não dizem respeito diretamente à fala, mas que condicionam as formas linguísticas utilizadas nessa modalidade.

Nesse sentido, deve-se reconhecer que o ensino da escrita é uma das pressões que concorrem para a homogeneização das variantes linguísticas, já que a consciência ortográfica parece ser um fator determinante na frequência de escolha de formas fonéticas mais

aproximadas da língua escrita, na medida em que aumenta o nível de escolarização dos falantes.

2.6 As variáveis fonológicas: Como enfrenta-las sem amedrontar

De acordo com Cagliari (1996), para lidar com as dificuldades da escrita em sala de aula, deve-se ter consciência de que essa dificuldade está ligada ao desenvolvimento das habilidades na escrita perceptíveis pelas alterações ou erros na sintaxe, estruturação, pontuação de frases ou na organização dos parágrafos enfim nas habilidades necessárias na composição de um texto.

Estes transtornos podem ser gramaticais e fonológicos, ocorrendo substituições, omissões ou adições de (preposições, conjunções, verbos...) troca de fonemas, confusões de letras, ou inversões das mesmas.

No enfrentamento dessas variáveis, o professor pode utilizar-se de vários recursos. Entre esses recursos, tem-se: a cópia, o ditado, e a escrita espontânea, visando não só a avaliação mais a intervenção para solucionar as alterações disgráficas.

É importante lembrar que o ensino deve proporcionar uma reflexão e conscientização onde o aluno formule e descubra as regras e formas da língua para se aprimorarem tornando-se hábeis para escrever corretamente.

2.7 Algumas considerações em torno do texto

O texto é definido de diversas maneiras, sob diversos entendimentos. Ela pode ser entendido como sendo uma amostra de comportamentos linguísticos, que podem ser escritos ou falados.

Fávero e Koch (1988, p. 25), afirmam que “o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão”.

Tem-se um texto quando uma sequência de palavras e frases possibilita a comunicação/veicula informação numa determinada situação comunicativa.

Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”, diferentemente do discurso porque este envolve o que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Portanto, os textos operacionalizam os discursos em situações sociais.

Explica Koch (2002, p. 17), que “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação”.

Nessa ótica, o sentido do texto assume uma concepção sócio-interacional de linguagem, vista como lugar de ‘inter-ação’ entre sujeitos sociais e sujeitos ativos, empenhados numa atividade sócio-comunicativa.

Na opinião de Silva (2002), quanto mais textos alguém é capaz de ler e entender, mais letrado é. Por essa razão, deve-se ampliar o leque das variedades da leitura, pois quando o leitor ler coisas diferentes, ele adquire um conhecimento mais amplo e variado.

O ensino de produção textual depende de um realinhamento conceitual da representação do aluno sobre

o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê. Desse modo, as atividades de produção textual propostas devem ampliar a visão do aluno sobre o que seja um contexto de atuação para si mesmo.

Koch (2000) ressalta que o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção.

Nesta abordagem, o texto pode ser concebido como resultado parcial da atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

2.5 Gêneros textuais

De acordo com Motta-Roth (2005, p. 181), um gênero textual é uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas (fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e, também, ideológicos), que se articulam na “linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana e que são socialmente compartilhados”.

Os gêneros se constituem como tal em função da institucionalização de usos da linguagem. Portanto, emergem a partir da recorrência de usos da linguagem, com diversos graus de ritualização, por pessoas que compartilham uma organização social.

Para Brandão (2001), os gêneros textuais aparecem na perspectiva da fala e da escrita dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual.

Usa-se a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Acrescenta Marcuschi (2002), que se usa a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados, que representam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

2.9 O texto em sala de aula

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Brasil, (1997, p. 24) tratam o texto como “objeto de ensino, unidade básica do aprendizado, cuja diversidade, modalidades de gênero, pode constituir a grande ferramenta do trabalho em sala de aula”.

Hoje, mais do que nunca, a leitura de textos passou a ser a forma mais imediata de aquisição/confrontação de sentidos acumulados historicamente pelo uso da linguagem. Pois, num mundo demarcado pela comunicação escrita em que a herança cultural se apresenta em forma de diversificados textos escritos, ao aluno cabe a tarefa de, orientado pelo seu professor, negociar os sentidos e os diferentes

significados históricos e culturais, que lhe são apresentados nos textos que lê.

Na concepção de Dias (2004, p. 121),

Para selecionar textos, um outro conceito deve ser pauta de discussão na escola. Quando tratamos de texto não pode ser desprezada a modalidade oral, bem conhecida dos alunos, que por vezes se distancia da prática pedagógica devido à tradição de priorizar a modalidade escrita. Trabalhar textos orais é uma forma de dar continuidade ao aprendizado da linguagem, que começa em casa. Aprimorar essa habilidade é desenvolver a capacidade de organização do pensamento (que será muito útil quando do momento da produção do texto escrito), além de promover o acesso do aluno a um universo em que a linguagem é a principal ferramenta no exercício da cidadania.

Assim, para a prática em sala de aula, não é mais admissível, portanto, pensar a seleção do texto como um ato garimpar de minérios. Nesse sentido, a noção de gênero - com sua diversidade a ser explorada - passa a ser a linha-mestra a conduzir o trabalho com o texto na sala de aula.

O aluno, ao compreender o uso da linguagem como interação na sociedade, amplia seu conhecimento de si e do outro, num processo dialógico, e passa a utilizar as diferentes linguagens como meio de comunicação, ou processo de construção de significados, tornando-se receptor e produtor de diversos textos, entendidos como unidade básica da linguagem verbal oral e escrita.

No entanto, observa ainda Dias (2004, p. 122), que

O problema do texto na escola não está apenas na seleção ou mesmo no fato de o livro didático ser a única fonte. Pouco avançaremos nesse processo se tivermos excelentes textos, perfeitamente adequados à comunidade em que trabalhamos, mas se o dermos um tratamento de *diluição*. Na tentativa de *ajudar* os alunos a compreenderem melhor o que leem, a escola, por vezes, incorre no equívoco de fazer recortes indevidos ou mesmo adaptar desnecessária e precariamente o texto original. Decorre daí uma prática de falseamento e, desse jogo de representação, pouco se extrai de conhecimento produtivo.

No ambiente escolar, os questionários e as tradicionais aulas de interpretação devem ser repensados, uma vez que tais práticas, geralmente levam à reprodução de aspectos que não exigem nenhuma reflexão por parte do aluno. Em sala de aula, o professor deve trabalhar textos diferentes, pois estes exigem tratamento também diferente.

Desta forma, ao considerar o aluno um receptor-produtor de diversos textos, e ao compreender o texto como o centro de todo processo ensino-aprendizagem, e que se insere numa situação de discurso produzido por um sujeito em determinado contexto histórico, social e

ideologicamente definido, o professor estará colaborando para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas, levando o aluno a compreender o processo de construção dos sentidos produzidos dialogicamente no convívio social.

2.10 A escolha e a produção do texto

Na seleção de determinado livro, revista ou jornal, existe uma intenção para justificar a escolha. No entanto, é fundamental que exista uma interação entre os elementos textuais os conhecimentos do leitor. Pois, quanto maior for essa concordância, maior será o êxito na leitura.

Para Taglieber e Pereira (1997), a escolha do texto é o passo inicial e é a partir dele que todas as atividades se desencadearão. Logo, se o professor escolher um texto que seja compatível com as características dos alunos e que simultaneamente atente para as necessidades de aprendizagem, a possibilidade de atingir os resultados esperados nas atividades aumentará.

Desta forma, percebe-se que a escolha do texto, exige que o professor conheça quem é o aluno. Por essa razão, a escolha dos textos a serem lidos numa aula de leitura não pode ser feita antes de se saber quais são os conhecimentos que o aluno traz para o interior da escola. Assim sendo, é um contrassenso estabelecer antes do início do ano letivo os textos a serem lidos nas aulas de leitura.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando os elementos implícitos, estabelecendo relações intertextuais.

Por outro lado, exercitar a leitura e a produção textual sob a perspectiva dos gêneros é uma atividade que pode ser estendida a todas as fases da vida do estudante. Assim sendo, no ambiente escolar repensar os conceitos de ler/produzir textos é necessidade premente, e esse trabalho precisa começar da base. Principalmente, nas primeiras séries do ensino fundamental, onde tem-se que refletir sobre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Para Souza e Aderes (2004), a produção de texto é consequência de leitura, pois o indivíduo que possui conhecimento produzirá um texto escrito com maior facilidade e argumentação do que aqueles que desconhecem o assunto sugerido, então isso deve ser considerado pelos professores.

Muitas vezes o aluno sabe a maneira de produzir um texto dentro das regras gramaticais. No entanto, não tem o conhecimento necessário sobre o assunto para desenvolver o texto escrito e a consequência será um texto mais pobre em vocabulário, dificultando as argumentações.

Na produção do texto, o aluno necessita compreender o que ele lê para ser capaz de reconstruir e reinventar a partir de sua apreensão. Nesse contexto, o professor assume então o papel de mediador para levar o aluno a ler o seu mundo e o mundo que o cerca, posicionando-se criticamente sobre a realidade à sua volta.

Ainda segundo Souza e Aderes (2004, p. 871),

É função do professor fornecer ao aluno condições adequadas de elaboração, permitindo-lhe empenhar-se na realização consciente de um trabalho linguístico que realmente tenha sentido para si, e isso só é conseguido à medida que a proposição de produção textual seja bem clara e definida, apresentando-se as 'coordenadas' do contexto de produção. É necessário que o aprendiz possa sentir que realmente está produzindo para um leitor (que não deve ser apenas o professor), eliminando a exclusividade das situações artificiais de produção textual tão presentes no cotidiano da escola. Eis aí sua grande tarefa.

No contexto escolar, o professor é aquele que apresenta as diferentes possibilidades de leitura e escrita. Ele poderá contribuir no desenvolvimento da capacidade de interpretar e estabelecer significados dos diferentes textos, criando e promovendo variadas experiências, situações novas, que levem a uma utilização diversificada do ler/escrever.

Assim sendo, além de assumir uma postura de mediador de conhecimentos, é indispensável ao professor a aquisição e domínio de determinadas estratégias de ensino, pois a prática educativa não deve se limitar somente àquilo que considera 'eficiente'. Trabalhar com produção de textos escritos requer do professor predisposição e conhecimento para valorização do processo e maturidade para avaliar, o que nem sempre acontece em sala de aula.

3 Considerações Finais

Para que a criança possa adquirir o gosto pela leitura, deve saber ler. Assim, enquanto ela tiver dificuldade para decodificar os signos, a leitura não será um prazer, mas uma tortura.

A criança aprende a ler se conhece os livros e se, em qualquer modo, é habituada a usá-los com frequência. Por isso, é necessário valorizar a utilização precoce do livro de modo que a criança possa primeiro jogar e depois ler, através das imagens e da leitura do adulto.

Quanto maior forem os incentivos da sociedade civil e do governo na organização de projetos de leitura, voltados para o interesse da criança, maior será a chance de se criar sujeitos letrados e com o 'gosto pela leitura'.

É preciso vincular a leitura ao prazer, pois o prazer da leitura antecede o saber ler.

Nesse contexto, a escola, que se ocupa da cultura letrada, tem a responsabilidade ímpar de realizar intervenções metódicas e sistemáticas, na compreensão e no cultivo do prazer de ler.

No entanto, deve-se registrar que para que haja uma revolução no aprendizado da leitura, faz-se necessário uma mudança de concepção dos professores a respeito desta atividade e do seu ensino a partir de uma aproximação e reflexão sobre o conhecimento produzido a respeito dos processos envolvidos neste aprendizado.

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais

disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura.

4 Referências

BRANDÃO, M. H. N. (Org.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. v. 2, Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. 13 ed. São Paulo: Scipione, 1996.

DAMÁSIO, Maria Lúcia Francisco. Compreensão da leitura como fator determinante para o rendimento escolar: aplicação da técnica de cloze em estudantes na educação básica. **Revista Novas Ideias**, Recife, v.1, n.1, p. 123-128, jan. Jun. 2008.

DIAS, Ana Crélia Penha. **A seleção de textos na escola**. Rio de Janeiro: Nova Dimensão, 2004.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: introdução. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, 2000.

Contexto.

_____. **A coesão textual**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. Dionísio, A. Raquel Machado, A. Bezerra (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 179-202.

PAES, Cristiane Teixeira de Siqueira; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Habilidades fonológicas em crianças não alfabetizadas e alfabetizadas. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.7, n.2, 149-57, abr-jun, 2005.

SANTOS, Silmara de Jesus Bignardi dos. A importância da leitura no ensino superior. In: **Educação – PUCCAM**, n. 12, p. 77-83, Campinas-SP, set/out 2007.

SILVA, Ezequiel T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Michelli Fernanda de; AREDES, Alaíde Pereira Japicanga. Produção de textos: contribuição ao projeto de extensão “O papel do teatro na E. E. Nair Palácio de Souza”. In: Simonetti, Raquel (org.). **Estudos de linguística textual**. São Paulo: Dimensão, 2004.

TAGLIEBER, L. K; PEREIRA, C. M. Atividades de pré-leitura. **Gragoatá**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 73-92; 1997.